Bildung und Strukturen: Gesellschaft ist gestalt- und veränderbar!

Category: Blog
geschrieben von Gastautor | 8. Dezember 2020





Julia Klebs, Redaktorin Widerspruch, Lehrerin: Nicht immer fair, aber im entscheidenden Moment solidarisch.

Laut den von der Caritas ausgewerteten Zahlen des Bundesamts für Statistik leben 144’000 Kinder in der Schweiz unter der Armutsgrenze, zwanzig Prozent sind armutsgefährdet (Stand Januar 2020). Seit der Covid-19-Pandemie sprechen wir vermehrt über Armut und darüber, wie unterschiedlich Menschen je nach sozialer Lage vom Virus und den Massnahmen zu seiner Bekämpfung betroffen sind. Unnötig, in einem Beitrag für einen Bildungsblog zu erwähnen, dass Distance Learning die Bedingungen entlang der sich ohnehin polarisierenden Sozialstruktur noch verschärft.

An verschiedenen Ecken und Enden des gesellschaftlichen Diskurses bahnt sich zudem die Erkenntnis an, dass die Coronakrise als Übungskrise für weit problematischere, noch kommende Krisen begriffen werden kann. Jedenfalls dann, wenn kapitalistische Entwicklungs- und Wachstumsmodelle weiterhin dominieren und business as usual betrieben wird. Zu diesem Geschäft gehört auch, Armut ohne ihren strukturellen Gegenpart, den Reichtum, zu thematisieren.

Politisch links verortet

Im folgenden Beitrag skizziere ich einleitend einige subjektive Eindrücke, die ich in den letzten zehn Jahren an Schulen im Kanton Basel-Stadt gesammelt habe – auf Sekundarstufe I und am Gymnasium. Diese Eindrücke, das sei vorangestellt, sind auf dem Hintergrund eines langjährigen, politisch links ausgerichteten Standpunkts entstanden. Der Artikel folgt also einer bestimmten Perspektive, wie alles, was nicht den Anspruch auf unhinterfragbare Wahrheit erhebt. In einem zweiten Teil fokussiere ich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Instabilitäten nach unterrichtsleitenden Ansätzen, die über das System Schule hinausweisen.

Deutliche Unterschiede eines Montagmorgens



Lateinklasse: Privilegierte Verhältnisse

Montagmorgen, 7.55 – die zweite Klasse Latein schwatzt und tauscht sich über das Wochenende aus, einzelne Handys sind sichtbar, Bücher werden ausgepackt. Der Uhrzeiger rückt gegen die volle Stunde, das Geschwätz verstummt, die Handys verschwinden. Maximal ein, zwei Nachzügler*innen beeilen sich, leise an ihre Plätze zu kommen, dann sind alle Bücher geöffnet und die Aufmerksamkeit hält selbst bei Grammatikerklärungen an. Vereinzelt kommt gar die Frage auf, was denn bloss der Unterschied zwischen dem Adverbiale im Lateinischen und dem Präpositionalobjekt im Deutschen sei. Ein Jahr später werden dieselben Schüler*innen fragen, ob sich Adverbiale und Präpositionalobjekt aus dem lateinischen Ablativ heraus erklären liessen. 9.55 Uhr: In der dritten Klasse Latein wird mit Feuereifer übersetzt und manche Schüler*innen gleichen wandelnden mythologischen Lexika. Aus Lehrpersonen-Perspektive ist Unterricht in solchen Klassen entspannt und erfreulich, ein bildungsfreundlicher Idealzustand, zumal Lateingruppen oft nicht die volle Klassengrösse umfassen (und wenn doch – ja: das gibt es noch! –, dann befinden sich häufig die beschriebenen motivierten Schüler*innen mit guten bis sehr guten Startbedingungen darunter). Nicht selten, dass ich von den Schüler*innen lerne und mich über ihre klugen Gedanken freue. Nicht selten, dass an der Welt und politisch interessierte junge Menschen in diesen Klassen sitzen.

> *An schlechten Tagen passieren indessen Zwischenfälle wie: kaum zu schlichtender, eskalierender Streit, geritzte Arme, depressive Gesichter, von ihren Vätern geschlagene junge Menschen.*

An schechten Tagen



3. Klasse im Leistungszug A: Zähe Kämpfe Bild: presse.de

Dieselbe Situation, Montagmorgen, in der dritten Klasse im A-Zug, dem Leistungszug im dreigliedrigen baselstädtischen Schulsystem mit den geringsten Anforderungen. Maximal sechzehn Schüler*innen sitzen gelangweilt auf den Bänken vor dem Klassenzimmer und werden zum Unterrichtsbeginn hereingerufen. An guten Tagen verläuft die Begrüssung individuell – mit jedem Schüler, jeder Schülerin ein spezifisches Ritual nach dem Motto: «Gutes Anfangen» (demonstrativ gute Laune auf Lehrpersonenseite) – «jaaaaa, gutes Anfangen» (Ironie und Augenrollen auf Schülerseite). Zehn Minuten nach offiziellem Unterrichtsbeginn sitzen bzw. liegen alle auf ihren Stühlen und in den Bänken und das zähe Ringen um die Vermittlung von Stoff (Lehrperson) und die Torpedierung des Unterrichts (Schüler*innen) nimmt seinen Lauf. Das nimmt mitunter lustige Dimensionen an – nirgendwo sonst spielen Schüler*innen so viele Streiche («Pranks») und halten dabei so gut zusammen. An schlechten Tagen passieren indessen Zwischenfälle wie: kaum zu schlichtender, eskalierender Streit, geritzte Arme, depressive Gesichter, von ihren Vätern geschlagene junge Menschen. Aus Lehrpersonen-Perspektive ist Unterricht in solchen Klassen anstrengend und unfassbar fordernd. Nicht nur die täglichen Kämpfe. Auch, dass diesen jungen Menschen die Neugierde auf schulischen Stoff abhandengekommen ist. Und dass wir dazu immer wieder unseren Teil beitragen. Wie sehr versuchte ich, einen Schüler davon zu überzeugen, dass er ein toller Lehrer werden würde – etwas mehr Leistung etc., dann wäre das nach einer Lehre machbar. Bis mir der Schüler genervt zu verstehen gab, dass er einen eigenen Weg als Automechaniker gehen würde und dass das auch gut so sei.

> *Auch in diesen Klassen lässt sich viel lernen, eher abseits von einem klassischen Bildungsverständnis.*

Auch in diesen Klassen lässt sich viel lernen, eher abseits von einem klassischen Bildungsverständnis: Vom Gerechtigkeitssinn der Schüler*innen, von ihren Kämpfen um Selbstbehauptung und Selbstbewusstsein, von unvermittelt aufbrechender Freude an Sprache und dem damit verbundenen Spass, von Sätzen wie: «Ich weiss, dass meine Mama eine starke Frau ist. Sie bezahlt für uns alle die Handy-und Krankenkassen-Rechnungen und die Miete.» Leider lässt sich mit dem Herzen am richtigen Fleck in unserer Gesellschaft aber weder Geld noch Ansehen erreichen. («Ehre» hingegen schon – was, wie ich im A-Zug lernte, etwa so viel wie «Respekt und korrektes Verhalten» bedeutet.)

Ungleichheit als Strukturelement und Lernklima

Warum erzähle ich von diesen Extrempositionen, wenn es doch auch viele Schüler*innen gibt, die irgendwo dazwischen positioniert sind? Weil ich denke, dass viel zu wenig über die Gründe gesprochen wird, warum das Lernklima in den anspruchsvollsten Leistungszügen der Volksschule (Basel-Stadt: P-Niveau) und den Gymnasien so viel entspannter und lernförderlicher ist als in den niedriger positionierten Leistungszügen. Natürlich bin ich mir der kognitiven und emotionalen Diversität eines Schuljahrgangs bewusst und weiss, dass dies differenzierte Unterrichtsformen erfordert. Ob sie aber in früher schulischer Selektion bestehen müssen? Schenkt man den Ergebnissen der Bildungsforschung Beachtung, so liegt in der Selektion ein gewichtiger Grund für ausbleibenden Schulerfolg bei Schüler*innen mit der falschen sozialen Herkunft und wenig ausserschulischer Vor- und «Neben»-Bildung.[1]

> *De facto spüren viele Schüler*innen aber nur zu gut, welcher Platz ihnen gesellschaftlich – auch, aber bei weitem nicht nur durch das Schulsystem – zugewiesen wird, und dass sie, aus der Makroperspektive betrachtet, «unbedeutende Kinder unbedeutender Eltern» sind.*



Kinder spüren, dass das keine einfachen Lebensbedingungen sind.

In Basel-Stadt spricht man zwar von einer integrativen Schule und ja, es gibt auch die Erzählung, dank dualem Bildungssystem könne es jeder vom Tellerwäscher an die Universität schaffen (ob er es von dort zum Millionär bringt, steht freilich nochmal auf einem anderen Blatt). De facto spüren viele Schüler*innen aber nur zu gut, welcher Platz ihnen gesellschaftlich – auch, aber bei weitem nicht nur durch das Schulsystem – zugewiesen wird und dass sie, aus der Makroperspektive betrachtet, «unbedeutende Kinder unbedeutender Eltern» (Mely Kiyak) sind. Die Ressourcen ihrer Eltern bestehen weder aus Grundeigentum noch aus Produktiv- oder Finanzvermögen oder hohen Einkommen, sondern häufig aus nichts als der eigenen Arbeitskraft, und die Kinder spüren, dass dies keine einfachen Lebensbedingungen sind – wohingegen dort, wo eine Villa ist, sich meistens auch ein Weg findet (Christoph Butterwegge). Es ist schwierig, diesen Schüler*innen entgegen aller Vorzeichen zu vermitteln, dass sie sich den Mut nicht nehmen lassen dürfen, die Schule kein feindlicher Ort sein muss und Glück und Erfüllung letztlich trotz allem individuelle Erfahrungen sind. Und es ist auch schwierig zu verstehen, warum in der Covid-19-Pandemie mit diesen Schüler*innen argumentiert wird, wenn es um die (angesichts der sozialen Folgen von Schliessungen richtigerweise) weiterhin geöffneten Schulen geht.[2] Wo sich ansonsten doch kaum ein*e Politiker*in für sie interessiert, sondern die oben beschriebenen Umstände vielmehr allgemein als akzeptabel gelten und die Problematik medial gerne «faulen» und «gewaltbereiten» etc. Schüler*innen zugeschoben wird. Das Argument der «bildungsfernen» (dieser Ausdruck hätte eine eigene Invektive verdient!), jedoch dringend zu fördernden Schüler*innen gilt bekanntlich auch dann nicht, wenn es um Kürzungsmassnahmen oder mangelnde finanzielle Ressourcen im Bildungsbereich geht. (Entschuldigen Sie, Herr Kessler, die «komplexen Themen der Migration, Integration und der Anti-Diskriminierung» scheinen mir in Basel-Stadt keineswegs derart konstruktiv aufgegleist, wie in Ihrem Beitrag dargestellt; leider fehlt mir an dieser Stelle die Zeit, um die sich in der täglichen Praxis gefühlt dauernd prekarisierenden Verhältnisse für fremdsprachige Schüler*innen zu recherchieren.)

> *Junge Menschen fordern anstelle des Klimawandels eine Veränderung des politischen und wirtschaftlichen Systems – sie sehen, dass im Fall von business as usual ihre Zukunft an die Wand gefahren wird.*

Gesellschaft verändert sich, ist gestalt- und veränderbar!

Auch wenn in der Schule trotz widriger Bedingungen vieles richtig gemacht wird und gute Initiativen mit Extraengagement so manches auszubügeln helfen, bin ich der Ansicht, dass wir oben beschriebene gesellschaftlich bedingte Problematiken nicht allein in der Schule beheben können, selbst in einer nicht selektionierenden nicht. Deswegen lohnt es sich m. E., über den Tellerrand hinauszublicken und sich unter anderem von jeweils aktuellen Auseinandersetzungen auf politischer und kultureller Ebene inspirieren zu lassen. Junge Menschen fordern anstelle des Klimawandels eine Veränderung des politischen und wirtschaftlichen Systems – sie sehen, dass im Fall von business as usual ihre Zukunft an die Wand gefahren wird. Zumindest meine Schüler*innen interessieren sich beinahe durchwegs für Rassismus und Geschlechterverhältnisse. Zu Beginn der Pandemie blitzte auf, dass (Sorge-) Arbeit in unverzichtbaren Berufen unsere Lebensgrundlagen erschafft und erhält – und weniger Bullshitjobs (David Graeber) z. B. im Finanzsektor und in den Teppichetagen. Wie lässt sich dies alles in den Unterricht integrieren? Freilich, ohne ihn zu verpolitisieren und ohne die eigene Haltung als massgeblich oder unbestreitbar auszuweisen? (Schüler*innen sollen nicht zuletzt auch lernen, wachsam gegenüber Beeinflussung zu sein, und können sich, wenn sie die entsprechenden Informationen kennen, auch in jungen Jahren gut mit ihren Lehrpersonen streiten.)



Olga Tukarczuk hat in ihrer Nobelpreisrede die Bedeutung von Erzählperspektiven hervorgehoben.

Für mich sind zwei Ansätze handlungsleitend. Zum einen halte ich es für zentral, dass Schüler*innen etwas über unterschiedliche, situativ verortete Blickpunkte, Veränderbarkeit und Historizität lernen, sowohl in Bezug auf die eigene

Persönlichkeit als auch in Bezug auf die gesellschaftlichen Verhältnisse. Welche Erzählperspektiven und -haltungen gibt es? Wie verändert sich mein Blick auf die Welt, wenn ich die Perspektive einer erzählten Figur einnehme, wenn ich als Tochter-oder-Sohn-Ich selber erzähle, als Schüler-Ich oder als wütender oder trauriger, armer oder reicher Mensch? Olga Tukarczuk hat in ihrer Nobelpreisrede die Bedeutung von Erzählperspektiven hervorgehoben, um Zusammenhänge und Verbindungen zu erkennen, letztlich um «alles» zu integrieren:

«Alles zu sehen bedeutet, die ultimative Tatsache anzuerkennen, dass alle Dinge, die existieren, wechselseitig zu einem Ganzen verbunden sind, auch wenn uns die Zusammenhänge zwischen ihnen noch nicht bekannt sind. Alles zu sehen bedeutet auch eine ganz andere Art von Verantwortung für die Welt, denn es wird offensichtlich, dass jede Geste „hier" mit einer Geste „dort" verbunden ist, dass eine in einem Teil der Welt getroffene Entscheidung sich in einem anderen Teil der Welt auswirkt und dass die Unterscheidung zwischen „mein" und „dein" anfängt strittig zu sein.»[3]

> *Inwiefern unterscheidet sich unsere Gesellschaft heute von einer Gesellschaft, in der Sklaverei als normal galt.*



Freie Gesellschaft?

Sodann: Warum wäre es in der Antike seltsam gewesen, wenn eine Verkäuferin, die an der Kasse Geld einsammelt, als systemrelevant betrachtet worden wäre? Inwiefern unterscheidet sich unsere Gesellschaft heute von einer Gesellschaft, in der Sklaverei als normal galt und – von wenigen Ausnahmen abgesehen – keine Empörung hervorrief? Sind wir heute wirklich «besser» als frühere oder vermeintlich unterentwickelte Gesellschaften oder einfach nur anders (mit unseren eigenen problematischen, sich polarisierenden Verhältnissen)? An dieser Stelle sei auch das Bedauern über den geschrumpften Geschichtsunterricht zum Ausdruck gebracht – auch dies dient der in den letzten fünfzig Jahren etablierten Sicht zu, dass Gesellschaft nicht bewusst veränder- und gestaltbar sei. Stattdessen dominierte die Ideologie, dass anonyme (Markt-) Kräfte

unhinterfragbare und alternativlose Massnahmen nötig machen würden.

> *Wenn klimabewegte junge Menschen viel Zeit in ihr (unentgoltenes) Engagement stecken, habe ich grössten Respekt, ebenso vor Jugendlichen, die – von Black Lives Matter gestärkt – Rassismus thematisieren und bekämpfen.*



Grössten Respekt

Dies bringt mich zu meinem zweiten handlungsleitenden Punkt, dass nämlich auch ich in den genannten Jahren sozialisiert wurde. In einer Zeit, in der das Bildungssystem ökonomisiert wurde und es sich an Universitäten spätestens ab Promotionsstufe viel zu viel um Exzellenz, Selbstdarstellung und Karriere dreht(e) (dies auch bei einigen linken Akademiker*innen, teils erstaunlich freimütig). Wenn klimabewegte junge Menschen viel Zeit in ihr (unentgoltenes) Engagement stecken, habe ich grössten Respekt, ebenso vor Jugendlichen, die – von Black Lives Matter gestärkt – Rassismus thematisieren und bekämpfen. Und ich nehme mir immer wieder vor, der Kultur der egoistischen Konkurrenz – auch in mir selber – entgegenzutreten und in Fragen der Inklusion zu lernen, z. B. von Kolleg*innen oder Sozialarbeiter*innen aus meinem schulischen Umfeld. (Es gelingt mir bei weitem nicht immer gut genug.) Diesen Gedanken auch in die oberen Leistungszüge zu tragen, halte ich schliesslich für zentral – die Volksschule stellt dafür ein zentrales Feld dar.

> *Schulverdrossene Schüler*innen streiten teils heftig und verhalten sich bei weitem nicht immer fair, sie halten – wie oben erwähnt – in entscheidenden Punkten aber oftmals zusammen, z. B. wenn es um die Umsetzung von Aktivitäten anstelle von geplantem Unterricht geht oder wenn sie sich von Lehrpersonen ungerecht behandelt fühlen.*



Leistungswillige SchülerInnen als Streber?

Das kann etwa bedeuten, den leistungsorientierten Zügen zu vermitteln, dass man von den Mitschüler*innen der anderen Stufen lernen kann, statt auf sie herabzusehen. Natürlich soll es nicht darum gehen, Schüler*innen aus ressourcenschwachen Familien als moralisch gute Menschen zu romantisieren. Schulverdrossene Schüler*innen streiten teils heftig und verhalten sich bei weitem nicht immer fair, sie halten – wie oben erwähnt – in entscheidenden Punkten aber oftmals zusammen, z. B. wenn es um die Umsetzung von Aktivitäten anstelle von geplantem Unterricht geht oder wenn sie sich von Lehrpersonen ungerecht behandelt fühlen. Dies ist Energie, die genutzt werden kann (auch wenn in dieser Hinsicht niemand von uns ein Zaubermittel besitzt). Weniger leistungsorientierte Schüler*innen ironisieren den Einsatz von leistungsstarken Schüler*innen als «Alman-Strebertum» und signalisieren diesen damit, dass es auch jenseits von Schule und Schreibtisch ein lebens- und ehrenwertes Leben gibt. Würden wir dies – und viel anderes, das mir verborgen bleibt – besser wertschätzen lernen (und hätten wir – es ist zwar die alte, wenig originelle, an dieser Stelle aber unvermeidliche Klage – mehr personelle Ressourcen), so gewännen wir die kaum interessierten Schüler*innen vielleicht etwas besser dafür, neugierig auf die Welt zu sein. Das ist zwar noch keine Antwort auf Prekarität und Arbeitslosigkeit im Hightech-Kapitalismus. Gesamtgesellschaftlich tragfähige Antworten werden aber eher gefunden, wenn möglichst viele (junge) Menschen selbstbestimmt und wach in Bezug auf gesellschaftliche Verhältnisse denken. Damit nicht das eintritt, was einst ein Politiker auf Besuch in einer A-Zug-Klasse prophezeite: Ein als Abschiebungs- und Befriedungsrente konzipiertes Grundeinkommen, von dem «diese Schüler» bei fortschreitender Digitalisierung ja dereinst einmal ihren Lebensunterhalt bestreiten würden.

Julia Klebs, Basel

[1]Z. B.: Solga, Heike; Wagner, Sandra (2016). Die Zurückgelassenen – Die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: R. Becker und W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 221-252

[2]Wobei gegen mehr Präventionsmassnahmen – z. B. Luftfilter – natürlich auch nichts einzuwenden wäre (https://taz.de/Corona-Strategien-der-Schulen/!5731224/).

[3]Olga Tokarczuk, The Tender Narrator, Nobelpreisrede 2018, https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2018/tokarczuk/104871-lecture-english/ (Abfrage 4.12.2020)

https://widerspruch.ch/